

Lectura comparada de dos obras de literatura juvenil y sus implicaciones didácticas: Elvira Lindo y Richmal Crompton

COMPARATIVE READING OF TWO YOUTH LITERATURE WORKS AND THEIR
DIDACTICAL IMPLICATIONS: ELVIRA LINDO AND RICHMAL CROMPTON


Juana Ruiz-Arriaza*
Elena Campillo-Ruiz*

Resumen: Se presenta una investigación de tipo bibliográfico y teórico, por medio de la cual emprendemos un ejercicio de hermenéutica comparatista, utilizando como corpus las series de literatura juvenil *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo, y *Guillermo Brown*, de Richmal Crompton. Se propone este tipo de ejercicios como una alternativa didáctica interdisciplinar que, lejos de ser un planteamiento historicista basado en el conocimiento memorístico de la literatura, facilita el desarrollo de la competencia literaria y del intertexto lector, procurando la formación integral del individuo. Finalmente, la interpretación y valoración de las obras en relación con su contexto histórico y literario ofrece al alumnado nuevos modos de lectura que lo motiven y lleven a una mayor comprensión de los textos y del cosmopolitismo intercultural en el que vivimos.

Palabras clave: literatura; análisis literario; historia literaria; enseñanza y formación; profesionales de la educación; hábito de lectura; estudiante

Abstract: We present a bibliographic-theoretical research by means of which we carry out a comparatist hermeneutic exercise using as a corpus the youth literature work series *Manolito Gafotas* by Elvira Lindo, and *Just William* by Richmal Crompton. This sort of exercises is proposed as an interdisciplinary didactic alternative, which far from being a historicist proposal based on rote literature knowledge, facilitates the development of literature competences and reading intertext, fostering the individual's integral education. Finally, the interpretation and valuing of the works regarding their historic and literary context offer the students new modes of reading that motivate and lead them to a better understanding of the texts and the intercultural cosmopolitanism we live in.

Keywords: literature; literary analysis; literary history; teaching and training; educational population; reading habit; students

* Universidad de Cádiz, España
Correo-e: juanaruiza@gmail.com
 <https://orcid.org/0002-0000-841-7188>

Recibido: 5 de agosto de 2019
Aprobado: 24 de febrero de 2020



INTRODUCCIÓN

Cuando se realiza el análisis de un texto, se produce un diálogo entre la realidad de su autor, el contexto en el que fue escrito, y el entorno y experiencias de la persona que lo interpreta. Con el paso del tiempo y las variadas exégesis de que es objeto la obra, el contexto se va agrandando. Así, el intérprete no sólo cuenta con la presencia objetiva del texto, sino también con las múltiples valoraciones que se han hecho de él, enriqueciéndose su comprensión.

Para esta investigación, se utilizaron las siguientes obras de literatura juvenil: la serie *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo, y los libros de la saga *Guillermo el travieso*, de Richmal Crompton. Ambas comparten algunas particularidades y han tenido una gran aceptación internacional.

Estudiamos las características de las épocas y países a los que se refiere cada una de las obras (España de 1994 a 2012, e Inglaterra de 1922 a 1970) para comprobar si los textos reflejan las realidades sociales de cada tiempo y lugar, y la existencia de personajes tipo similares, sin olvidar el factor subjetivo del autor y sus implicaciones didácticas.

La obra literaria se puede considerar una forma de comunicación en la que el emisor parte, a la hora de plasmar sus ideas, de experiencias y conocimientos recibidos de otros: refranes, proverbios, referencias, expresiones estereotipadas, etc. Hablamos de intertextualidad, pero no desde una perspectiva solamente lingüística con recursos como la citación, sino en un sentido más amplio, donde todo el texto puede ser interpretado por el lector.

Para el estudio de las obras, se analizaron aquellos elementos que reflejan una forma de ver la realidad, de sentir, pensar, actuar, que están inevitablemente condicionados por la cultura en la que se encuentran. Realizamos este análisis usando como parámetros los marcadores relacionados con los ámbitos general, personal y social:

el humor, la intertextualidad, la censura, la familia, el colegio, los amigos, el barrio, las costumbres y acontecimientos, los personajes famosos, los objetos, los lugares, entre otros.

Una vez que examinamos los datos, realizamos una valoración de la relación existente entre la sociedad mostrada en las obras estudiadas y la sociedad real en que fueron escritas, para lo cual utilizamos bibliografía historiográfica, pudiendo determinar las semejanzas y diferencias que encontramos en ambas.

En demasiadas ocasiones, la didáctica de la literatura se programa desde una perspectiva historicista, basada en un conocimiento memorístico de los diversos aspectos relacionados con los escritores y los textos de la tradición literaria, sin embargo, las obras de literatura juvenil son más cercanas e inteligibles para el alumnado que los clásicos, y su utilización en el currículum escolar puede mejorar su hábito lector. La literatura se configura como una fuente de riqueza para la educación, considerando ésta en un sentido amplio, que abarcaría diferentes tipos de contextos de aprendizaje (formal, no formal e informal).

Desde esta consideración y alejando a la educación literaria de una concepción academicista, cumple un papel muy importante la figura del mediador, que puede ser un educador profesional, el padre o la madre, maestros o profesores, que recomiendan, apoyan y acompañan, con una actitud dialógica e indicaciones que animan al lector a seguir aprendiendo a disfrutar de la afición de leer. En definitiva, esta mediación puede tener lugar no sólo en las aulas de los centros académicos, sino también en el hogar, centros cívicos, bibliotecas públicas o escolares, donde están involucrados docentes, educadores y demás agentes de la educación: “El mediador es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002: 29).

En el contexto escolar, se plantea una propuesta formativa con base comparatista y

aplicable a todos los niveles educativos, con el objetivo de que el alumnado sea capaz de identificar y establecer conexiones entre las obras analizadas, similitudes y contrastes, no sólo respecto a las características morfológicas de los textos, sino también en cuanto a la valoración de otras culturas, activando así el intertexto lector, elemento clave de la competencia lecto-literaria (Mendoza Fillola, 2001). Se propone la puesta en práctica de actividades de carácter interdisciplinar que involucre distintas áreas, como Historia, Lengua y Literatura, y Lengua Extranjera, trabajando la misma lectura mediante la cooperación entre docentes y desde distintos campos de conocimiento.

MARCO TEÓRICO

Las obras juveniles no sustituyen a las clásicas, más bien se pueden considerar como una literatura de transición que favorece el dialogo entre el libro y el lector (García Padrino, 1998). A estos textos, Daniel Cassany (1994) los considera “libros anzuelo”, pues por medio de ellos los jóvenes se inician en el gusto por la lectura y pueden mejorar su competencia literaria.

La lectura debe acercarse al joven lector partiendo de sus intereses y conocimientos previos, para lo cual resulta indispensable contar con la presencia de LIJ en las aulas, ya que abre las puertas a nuevas lecturas a la vez que forma lectores que terminarán siendo competentes y disfrutarán de la lectura como un medio de ocio y enriquecimiento personal (Romero Oliva, Trigo Ibáñez y Moreno Verdulla, 2018: 69).

Hay dos aspectos para tener en cuenta en la interpretación de los textos: los datos que brindan las

obras y las experiencias y conocimientos de la persona, es decir, su intertexto lector.

El intertexto lector es el esencial conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales que se activan en la recepción literaria ante determinados estímulos textuales y que permiten establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual; su función es aportar los conocimientos precisos y pertinentes para la construcción de (nuevos) conocimientos significativos lingüísticos y literarios que se integran en el marco de la competencia literaria (Mendoza Fillola, 2012: 369).

El intertexto lector es un componente esencial de la competencia literaria e interviene en la contextualización e integración de las referencias, evocaciones y asociaciones que un texto puede motivar (Mendoza Fillola, 1998; 2001). Las analogías interculturales e intertextuales, establecidas por el lector, son mucho más enriquecedoras que la mera memorización de nombres y fechas, ya que favorecen la aceptación y valoración objetiva de otras culturas.

Estamos de acuerdo con Mendoza Fillola (2004) en que los textos literarios posibilitan la construcción de un mundo ficcional y el desarrollo de la imaginación, además, ayudan a que el lector pueda transportarse a otros momentos de la historia y a la activación y relación de los conocimientos de todo tipo que allí aparecen.

La literatura, al igual que todo testimonio humano —y ningún almacén de hechos más abundante—, contiene noticias sobre los acontecimientos, las nociones, los datos históricos de cada época, así como contiene los indicios más preciosos sobre nuestras ‘moradas interiores’, puesto que representa la manifestación más cabal de los fenómenos de conciencia profunda. Tales testimonios, utilizables por las

más diversas disciplinas, significan un constante servicio extraliterario (Reyes, 2014: 45)

En lo que respecta a la interdisciplinariedad, Zavala Arnal y Ramón Salinas consideran que “consiste en la coordinación, prevista de antemano, de dos o más disciplinas para estudiar un área o concepto determinado. Supone, por tanto, la interacción de estas disciplinas a través de diversos canales de comunicación” (2017: 282). En algunos trabajos relacionados con la opinión del profesorado respecto a proyectos de este tipo, como el realizado por Chacón Corzo, Chacón y Alcedo (2012), los resultados muestran cómo la interdisciplinariedad favorece la construcción del conocimiento y la mejora de la consideración, por parte del equipo docente, de la importancia de la formación permanente. Además, se señala la necesidad de realizar un análisis del currículo escolar y promover una actitud más colaborativa del profesorado, que le lleve a trabajar en equipo (Chacón Corzo, Chacón y Alcedo, 2012; Zavala Arnal y Ramón Salinas, 2017).

Según Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, el trabajo en equipo debe ser considerado desde dos vertientes: “por un lado, como metodología que fomenta que el estudiante lleva a cabo procesos de trabajo activo y participativo, y por otro, porque [...] es actualmente una de las competencias más valoradas en los diferentes entornos profesionales” (2007: 2). Para León, Felipe, Iglesias, *et al.*, el trabajo en equipo supone “una alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión” (2011: 717).

En su proceso formativo, el lector debe adquirir habilidades, experiencias y estrategias que le permitan entender el sentido del texto. Para ello, cuenta con la ayuda del mediador, cuyas funciones son: coordinar y facilitar la selección de

lecturas por edades; crear y fomentar hábitos lectores estables; ayudar a leer por leer; preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura; y orientar la lectura extraescolar (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Aunque no es sólo responsabilidad de la escuela, el mediador escolar se convierte en el enlace entre la lectura en el aula y la que se hace fuera de ella, orientando al alumnado con la participación de los diferentes agentes educativos: bibliotecas escolares y públicas, librerías, familias, etc. (Cerrillo Torremocha, 2010b).

Desde un enfoque didáctico comparatista de la literatura, se establecen conexiones intertextuales y nos situamos en el ámbito de la interdisciplinariedad, ofreciendo una alternativa al problema que puede surgir en los estudiantes al pasar de lecturas de literatura juvenil a aquellas consideradas para adultos (Bordons y Díaz-Plaja, 2006), con la idea de contribuir a la formación de lectores competentes.

SIMILITUDES Y CONTRASTES DE LAS OBRAS

La serie *Manolito Gafotas* consta de ocho libros, de los cuales el primero se publicó en 1994 y el último en 2012. Uno de ellos, la cuarta entrega, fue Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 1998. Estas obras se han traducido y publicado en numerosos países y se han realizado adaptaciones para el cine, el teatro y la televisión. Hemos utilizado para el estudio las ediciones de Alfaguara, excepto el último libro, *Mejor Manolo*, de Seix Barral.

Los textos interesan tanto a jóvenes como a adultos, ofrecen una visión irónica de la vida y se caracterizan por estar escritos con realismo, pero a la vez, con frescura y gracia. En las historias que cuenta el protagonista se pueden percibir las contradicciones de la sociedad en que vive. Manolito expone lo que piensa, desea o ha sucedido de

una manera lucida y sincera, con naturalidad e ironía, pero a la vez con ingenuidad. Según Dueñas Lorente y Tabernero Sala, la autora “propone, en este sentido, un frecuente ejercicio de metaficción que va más allá de las meras pretensiones de verosimilitud” (2004: 259).

Otra característica importante que define al protagonista es su sentido del humor: inteligente y asequible, donde no caben los chistes fáciles ni las bromas de mal gusto. Ríos Carratalá (2004) considera que Elvira Lindo hace gala de un tono peculiar que, lejos de lo ingenuo y lo ñoño, se basa en una realidad nada idealizada y a veces vulgar. En las historias juegan un papel importante la familia y el barrio, por el que Manolito siente un gran apego y es un elemento clave para la caracterización de la acción y de los personajes, ya que en él se llevan a cabo celebraciones de fiestas, eventos escolares y actividades de ocio en general (Servén Diez, 2012). Ir al centro de Madrid constituye para el protagonista una auténtica aventura.

A lo largo de la serie nos encontramos con numerosas alusiones a costumbres y acontecimientos importantes contemporáneos como, por ejemplo, la celebración de la Navidad, con sus dulces típicos y el sorteo de lotería; el avance en las nuevas tecnologías; la huelga general de 1994 contra la reforma laboral; o la manifestación de funcionarios por los recortes aplicados por el gobierno, a la que la autora hace referencia en el último libro. Aparecen además abundantes personajes conocidos de diferentes épocas, como son: Joaquín Sabina, cantautor y poeta, o Ferrán Adrià, cocinero de prestigio; y se hace referencia a variados programas de televisión de noticias, telerrealidad o concursos.

De igual modo, nos encontramos alusiones a las monedas de curso legal en España: la peseta y el euro (que se introdujo en 2002 y circuló simultáneamente a la peseta hasta el 28 de febrero de ese año). A partir del 1 de marzo, la peseta dejó de tener curso legal. Hasta el libro que se

editó en ese año, *Manolito tiene un secreto*, aparecía la peseta y en éste se menciona por primera vez el euro. Podemos comprobar por las fechas que el dato es real.

Vemos en estas obras alusiones al teléfono móvil, al wifi, a las redes sociales (Facebook, Twitter, Whatsapp, YouTube...) y a lugares conocidos, entre los que destaca Doña Manolita, la administración de lotería en Madrid, que se ha convertido en un símbolo de la capital, como la Plaza Mayor o la escultura *El oso y el madroño*.

Un aspecto fundamental que influye en el éxito de esta serie entre los jóvenes es la caracterización de los personajes, con estereotipos fácilmente reconocibles por ellos y “un discurso que incorpora la posibilidad de reírse sin acritud de un determinado modo de vida o de las pautas educativas que rigen la mayoría de los ‘correctos’ libros infantiles” (Colomer, 2005: 69).

En cuanto a la serie *Guillermo Brown*, en 1922 apareció el primer libro y se han publicado más de treinta títulos. Sus historias se han llevado también a la pequeña pantalla, radio, teatro y cine; su éxito se extendió por Europa y en su país un grupo de personas, seguidores incondicionales de las aventuras de Guillermo, se han convertido en una sociedad oficial, se reúnen por todo el país y organizan congresos en honor al personaje. Hemos utilizado para el estudio la reedición de Espasa de 1999.

Las historias de Guillermo estaban concebidas inicialmente para adultos, por su lenguaje e ironía, pero los niños también las disfrutaban, así que se convirtieron en una serie de treinta y ocho libros de aventuras para jóvenes.

Para un adulto muchos de sus relatos son sátiras de la sociedad del momento a través de las aventuras de un niño. Este sería el nivel de lectura más profundo y requiere un conocimiento de la realidad social británica en el periodo de entreguerras. A un nivel más superficial, la lectura se centra en juegos de palabras sencillos y,

sobre todo, en los tremendos embrollos en que se mete el personaje (Fernández López, 2000: 237).

El lector joven español de mediados del siglo XX descubría en los relatos de Guillermo una forma de vida diferente a la que estaba acostumbrado; sin embargo, esas discrepancias servían de estímulo para adentrarse en un mundo donde quizá el interés nace del propio protagonista y de sus cualidades y actitudes.

Los relatos de Guillermo comenzaron a publicarse en España en 1935 y fueron sometidos a censura en la época del franquismo, lo que dio lugar a eliminaciones drásticas de fragmentos, capítulos e, incluso, libros enteros.

En la sociedad inglesa de la época eran muy típicas las asociaciones, por lo que aparecen muchas en estas obras; la autora utiliza, a veces, un tono de burla cuando se refiere a ellas. También descubrimos numerosas referencias a la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias en la vida social, y hallamos algunos personajes conocidos, como el almirante Nelson o el pintor Thomas Girtin.

Respecto a las monedas de curso legal, encontramos el chelín, usado por primera vez en 1548 y vigente en el Reino Unido hasta 1971. El último libro de la serie se publicó en 1970, por lo que su empleo está justificado en el contexto y refleja la época en que fue escrita la obra. Se muestran también otras monedas: la libra esterlina, el penique y la media corona.

Destaca la presencia de algunos objetos, como el *alpenstock* (bastón largo para excursiones) o los impertinentes (anteojos con una varilla lateral vertical); además de ciertos lugares, entre los que podemos mencionar el Museo del Transporte de Londres, que muestra la evolución de estos vehículos a lo largo de la historia.

Una vez analizados los datos, realizamos una valoración de la relación existente entre las características de ambas obras, pudiendo así determinar las semejanzas y diferencias, no sólo de los

aspectos generales reseñados, sino también desde el punto de vista del intertexto lector.

DIFERENCIAS

Guillermo se considera un ganador y sus travesuras suelen ser de un gran dinamismo; es miembro de una familia de clase media alta y vive en un entorno rural; sus historias comenzaron a difundirse en revistas de familia; la narración se da en tercera persona.

Manolito ve las cosas desde la perspectiva del que lleva todas las de perder, es valiente con el pensamiento, pero no en la acción; su familia es de clase media baja y vive en un entorno urbano; sus anécdotas comenzaron a transmitirse en la radio; la narración se da en primera persona.

El barrio es un elemento importante en las historias de Manolito y sirve al protagonista de referente en sus actividades diarias; por otro lado, aunque Guillermo hace alusión a los vecinos y cuenta numerosas aventuras en las que se incluyen, no tiene hacia ellos un sentimiento de apego como tal.

SIMILITUDES

Hemos podido constatar que en un principio los relatos de las dos autoras iban dirigidos a los adultos: Manolito Gafotas nació en 1988, en el estudio de locución en que se emitía el programa *Mira la radio*, de Radio Nacional de España, donde la escritora interpretaba sus propios guiones. La primera historia de Guillermo Brown apareció en la revista *Home Magazine* en 1919, y se incluyó posteriormente en otras publicaciones periódicas de la época.

Los jóvenes encontraron en los relatos de ambas autoras una visión de sí mismos exenta de paternalismo. Las anécdotas buscaban entretener y divertir, sin adoctrinar. Así, comenzaron a publicarse los libros correspondientes a cada serie. Éstos se presentan estructurados en

capítulos independientes y en cada uno de ellos se resuelve el conflicto planteado. Las aventuras de los dos protagonistas han sido adaptadas al cine, la televisión y el teatro.

Ambas narradoras utilizan un lenguaje coloquial, con juegos de palabras y doble sentido; los personajes muestran rasgos muy humanos, por lo que son fácilmente reconocibles por los lectores; los dos protagonistas tienen una gran curiosidad hacia el mundo de los mayores e interés por entenderlo.

Manolito y Guillermo viven la cotidianidad como una auténtica aventura cuyo fin último es pasarla bien, aunque la mayoría de las veces chocan con las normas impuestas por los mayores. La lógica infantil de ambos está condicionada por la falta de experiencia y la espontaneidad; al salirse de los esquemas adultos, su comportamiento ocasiona estimaciones falsas y malentendidos que, sin querer, resultan cómicos. El tipo de familia que presentan es tradicional en los roles, aunque en el último libro de Manolito su madre comienza a trabajar fuera de casa.

La característica básica de las dos series es el humor que surge, generalmente, del lenguaje, de las situaciones descritas y de los personajes. Las historias relatan las vivencias de los protagonistas en su entorno más cercano. En el ámbito social, podemos ver cómo se hace referencia a diferentes aspectos que ilustran las características de cada época y lugar: costumbres y alimentos tradicionales, sitios y objetos conocidos, monedas de curso legal, alusiones a costumbres sociales o religiosas, acontecimientos y personajes famosos, etc.

EL INTERTEXTO LECTOR

Cuando se trata de obras que tienen un público dual (adulto/niño), como es el caso de estas series, se debe tener en cuenta la complejidad que puede encontrarse en algunos elementos intertextuales para la comprensión de los más jóvenes.

Aquí, toma relevancia la figura del mediador lector como facilitador del proceso.

Elvira Lindo hace referencia continua a otras producciones culturales. Sus textos están impregnados de realismo y las historias se narran en un entorno costumbrista; Manolito tiene fama de charlatán y escribe como habla, con un lenguaje coloquial repleto de frases hechas, latiguillos y expresiones tomadas de la televisión. El pequeño utiliza, con una intencionalidad comunicativa, refranes, canciones populares, expresiones mediáticas, películas. Se ofrecen a continuación algunos ejemplos ilustrativos de las múltiples referencias intertextuales presentes en la serie:

- Expresiones mediáticas: “jorobar los mejores momentos Nescafé”, para describir que le han fastidiado cuando se encontraba bien, citando el eslogan que la publicidad de esta marca ha popularizado; “si bebes no conduzcas”, una frase muy conocida que decía el cantante Stevie Wonder, con su pronunciación característica, en una campaña de la Dirección General de Tráfico (organismo español).
- Canciones populares: *Vida loca*, que entona el hermano de Manolito, sin conocer el significado de la letra; *La tía Melitona*, jota tradicional castellana; *Campanera*, de Joselito, un niño prodigio de los años sesenta, cantante y actor; y *Alejandro*, de Lady Gaga.
- Referencias al arte: en una visita al Museo Nacional del Prado, Manolito, al recordar el nombre del cuadro de Velázquez, *Las Meninas*, cambia una vocal, creando un juego de palabras al convertir a las ‘meninas’ en ‘mininas’.
- Menciones de películas: *Karate Kid*, *A Nightmare on Elm Street*, *King Kong*, *Ghostbusters*, *Jurassic Park*, *E.T. the Extra-Terrestrial*, *The Mask of Zorro*.
- Alusiones a la literatura: la autora, con la comicidad que la caracteriza, utiliza el cuento clásico de Hans Christian Andersen, “El patito feo”, para reflejar la incredulidad de Manolito respecto a los finales felices en la vida real y la

aceptación resignada de este hecho por parte del protagonista.

- Personajes famosos del mundo del cine, el cómic o la cultura popular: Aquí podemos hablar de celebridades, tanto españolas como extranjeras, que gracias a los medios de comunicación han pasado a formar parte del propio bagaje cultural: el rey Balduino, la baronesa Thyssen, el Capitán América, Rambo, Batman, Piolín, el Hombre Araña, Superman, Alfred Hitchcock, Steven Spielberg, Antonio Banderas, Melanie Griffith, John Travolta, Arnold Schwarzenegger, Cameron Diaz, Macaulay Culkin, Madonna, Mónica Naranjo y un largo etcétera.

A diferencia de la serie de Manolito, en la saga de Guillermo Brown no encontramos tantos elementos de intertextualidad. Sin embargo, hay numerosas referencias a las características de la sociedad inglesa del primer tercio de siglo: los movimientos culturales y sociales, la afición al teatro y al deporte, el gusto por las asociaciones y sus reuniones (la autora utiliza, a veces, un tono de burla cuando se refiere a ellas), la incuestionable hora del té, entre otras.

Aunque el número de personajes conocidos es muy inferior a los existentes en la obra de Elvira Lindo, se exponen algunos ejemplos:

- John Milton: una de las figuras más importantes del panorama literario inglés, que tuvo gran influencia en las producciones posteriores.
- Abraham Cowley: uno de los poetas metafísicos ingleses del siglo XVII, expatriado por monárquico y creador de una extensa obra.
- John Aubrey: anticuario y escritor inglés, más conocido por ser autor de pequeñas piezas biográficas, usualmente conocidas como *Vidas breves*.
- Thomas Gray: aunque su trabajo es escaso, es considerado uno de los poetas británicos más importantes de mediados del siglo XVIII.
- Sherlock Holmes: detective creado por el escritor escocés sir Arthur Conan Doyle.

- El doctor Jekyll y el señor Hyde: protagonistas de la novela homónima escrita por Robert Louis Stevenson.

- Greta Garbo: actriz sueca muy conocida internacionalmente.

- Anna Pavlova: bailarina rusa, famosa a inicios del siglo XX.

- Dick Whittington: personaje medieval legendario.

- Boadicea o Boudica: reina británica del siglo I.

En definitiva, aunque existen algunas divergencias en los aspectos estudiados, en general podemos decir que son más las similitudes que presentan estas dos series escritas en tiempos y países diferentes.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La literatura es, según Cerrillo Torremocha (2010a), una forma de expresión, un acto de comunicación que utiliza el lenguaje literario. Los textos resultantes no son unívocos ni objetivos comunicativamente y, sin embargo, tienen capacidad para connotar y ser interpretados de maneras heterogéneas, por distintos lectores, en épocas o momentos diferentes: “la literatura nos ofrece mundos diversos sin necesidad de decirnos qué opinión debemos tener de ellos: las lecturas literarias en libertad nos permiten entender e interpretar el mundo en sus realidades complejas, diversas y, en muchos casos, también ambiguas” (Cerrillo Torremocha, 2010a: 11-12).

Numerosos profesionales de la enseñanza defienden una educación literaria que no esté basada en los libros de texto, sino en actividades relacionadas con el proceso de lectura de obras cercanas a los jóvenes. No se trata sólo de rellenar una ficha de análisis del contenido de los libros sino de una implicación más personal

y reflexiva que favorezca, además, la comunicación y el trabajo cooperativo. Es importante que los estudiantes lo disfruten, así que es fundamental la presencia de la literatura infantil y juvenil en el ámbito didáctico.

Algunos aspectos que se pueden analizar en este tipo de textos pueden ser:

- a) Los personajes: por medio de ellos es posible ver un perfil del ser humano con el que los jóvenes pueden identificarse (sus conductas, los conflictos que tienen que afrontar, los valores que persiguen, cuya incidencia y significado constituyen un ámbito importante para la educación).
- b) El entorno social y afectivo: familia, amigos, vecinos, costumbres sociales. Particularidades como la comunicación, las relaciones, roles, ritos, tabúes, rivalidad, celos, liderazgo, conflictos, fiestas, ceremonias y el reflejo del espacio y el tiempo en el que tienen lugar nos permiten la reflexión y toma de postura frente a ellos.
- c) El contexto: elementos relacionados con el barrio (tiendas, bares, lugares comunes), características y normas del colegio, la casa y demás espacios; así como el habla común (refranes, modismos, hipérboles, latiguillos).
- d) Fenómenos o acontecimientos históricos: guerras, huelgas, manifestaciones, aspectos políticos.

La literatura infantil y juvenil actual está abierta a la realidad en la que viven los niños y jóvenes, sin la relación tan estrecha que antes mantenía con la pedagogía y el bienintencionado moralismo, convirtiéndose en “un buen recurso para un más amplio conocimiento del mundo, así como para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico, por tanto, para la formación del lector literario” (Cerrillo Torremocha, 2016: 41). Para facilitar la participación del alumnado en el aula, el profesorado adoptará un rol de mediador “no como el que enseña, sino como quien está dispuesto a interactuar con el estudiante a partir de sus dilemas y de sus

búsquedas, y también como provocador para la búsqueda” (Jurado Valencia, 2004: 273).

Las obras dirigidas a los jóvenes pueden ser: narraciones históricas, policíacas, fantásticas, de aventuras, de terror y relatos de la vida cotidiana dentro de las corrientes del realismo. Proponemos un itinerario de varios textos que estén incluidos en las diversas categorías y que correspondan a épocas o lugares distintos con la idea de establecer vínculos entre ellos, por lejanos que estén en el espacio o en el tiempo. En este sentido, nos encontramos con la investigación realizada por Rivera Jurado y Romero Oliva (2017) que, desde la premisa de que los jóvenes se alejan cada vez más de la literatura universal, plantea una propuesta didáctica comparatista para trabajar, desde una perspectiva intercultural, *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*. Su finalidad es que las nuevas generaciones se acerquen a los clásicos y disfruten del placer de su lectura.

Las obras de Elvira Lindo y Richmal Crompton están encuadradas en el tipo de narración realista, de la vida cotidiana, cuyos protagonistas son jóvenes que se relacionan con otros chicos de su edad y con los adultos, a quienes les une una gama variada de sentimientos.

Si concretamos la implicación didáctica en el ámbito escolar dentro de los programas educativos, podríamos elaborar una programación interdisciplinar, es decir, a partir de la lectura de los libros de Guillermo y Manolito se trabajarían algunas áreas, como por ejemplo, Ciencias Sociales e Historia o Lengua Extranjera (en este caso, inglés), relacionando las características históricas y sociales reflejadas en las obras con los contenidos curriculares del área elegida; no limitándonos al dominio de elementos conceptuales y memorísticos (fechas y acontecimientos, autores y corrientes literarias...), sino confiriendo mayor importancia al saber procedimental (investigar, establecer vínculos, argumentar, analizar e interpretar textos) que facilite la adquisición de habilidades para que el alumnado elabore por

sí mismo nuevos conocimientos. Para ello sería necesario un trabajo coordinado entre profesores de las distintas áreas.

A partir del análisis de las obras se podría también establecer conexiones con los contenidos transversales del currículum escolar. Nos parece interesante tratar el tema de la censura, ya que en la época franquista (1939-1975) la literatura infantil y juvenil la sufrió especialmente. Es importante que los jóvenes conozcan una época de nuestra historia que no vivieron, pero que afectó a los niños y adolescentes de entonces.

Deben aprender que hubo un tiempo en el que no se podía leer lo que uno deseara, debemos mostrarles la censura que existió durante un período más o menos reciente de la historia en nuestro país, vivida por nosotros mismos, nuestros padres y abuelos (Pascua Febles, 2011: 15).

Además, es necesario reflexionar sobre la existencia, en la actualidad, de mecanismos similares, tal vez no vez no de los gobiernos, pero sí de los padres, profesores, bibliotecas, colegios, etc., como sucede con los libros de *Harry Potter* (fenómeno editorial de los años 90), que han sido censurados y cuya venta fue prohibida en en varios lugares de Estados Unidos.

De igual manera, la escritora Elvira Lindo ha comentado en alguna ocasión que los libros de Manolito han sufrido correcciones en dicho país; por ejemplo, en la primera entrega de la serie, cuando los personajes visitan el Museo del Prado, se eliminó una ilustración donde se representaba a *Las tres Gracias*, de Rubens, porque aparecían desnudas.

Por último, cabe destacar la importancia que en al ámbito escolar tiene el planteamiento didáctico de las obras literarias desde una perspectiva comparatista, ya que la sociedad, y por tanto la escuela, se caracterizan por una evidente orientación multicultural. Un currículum adecuado para el contexto pluricultural en el que vivimos

es aquel que vincula los distintos textos literarios y considera sus evidentes conexiones.

CONCLUSIONES

Si tenemos en cuenta las características de la época en que se publicaron los libros de Manolito y Guillermo es posible comprobar, mediante su lectura y análisis, que se ve reflejada la evolución de la sociedad en numerosos aspectos.

En las dos series germinan la gracia, la frescura y el realismo; Manolito y Guillermo son dos niños despiertos, lúcidos y muy sinceros que lo cuentan todo con una gran naturalidad. Las autoras muestran una visión irónica de los mundos cercanos a los protagonistas, sin que esto suponga una reivindicación, simplemente se ríen de ellos sin adoctrinamiento.

El humor es un rasgo característico, y aunque cada nación percibe la realidad y la expresión del humor de una determinada manera, e incluso dentro de un mismo país hay diferencias respecto a las distintas zonas, creemos que también tiene un matiz universal en cuanto a los valores que representa.

La comicidad se utiliza, por un lado, para hacer reír al lector y, por otro, para criticar el universo de los adultos; abundan los juegos de palabras, expresiones intertextuales y hechos disparatados; se presenta una visión hiperbolizada del mundo de los mayores y se recurre a la parodia para desdramatizar asuntos de más relevancia, mostrando lo absurdo que puede llegar a ser el individuo.

Los libros de Guillermo fueron sometidos a censura en la época del franquismo en España. Sobre este tema contamos con interesantes investigaciones, como la obra de Isabel Pascua Febles (2011), que nos han ayudado a conocer y entender este tema en la obra de Richmal Crompton.

Existe en ambas series un reflejo de la sociedad desde el ámbito doméstico y escolar: las

historias de los protagonistas se desenvuelven en un escenario básico, la familia, donde mejor se perciben los distintos aspectos de las relaciones humanas. En este contexto, se ven representados los cambios sociales que se van produciendo y que podemos apreciar en las obras estudiadas. Otro espacio de gran importancia es el colegio; Manolito y Guillermo nos muestran el día a día de sus vidas en las aulas, los diálogos con los maestros, el aburrimiento en las clases, la preocupación por las tareas escolares y las calificaciones, los enamoramientos entre compañeros y, por supuesto, entre alumno y profesora, que vemos en los dos protagonistas.

También se refleja la sociedad. Un aspecto importante que hemos visto en las historias de Manolito es la referencia continua a otras producciones culturales, canciones, películas, series de televisión (esta última tiene una gran influencia en toda la obra).

En relación con los libros de Guillermo, se debe destacar que se publicaron en un largo periodo donde sucedieron acontecimientos históricos y sociales importantes. El contenido de la serie permaneció inalterable respecto a la esencia del entorno en el que se desarrollaban las aventuras del protagonista y también en cuanto a la estructura familiar, pero se hizo eco, en numerosas historias, de los cambios surgidos a raíz de la Segunda Guerra Mundial. También hallamos una gran cantidad de elementos característicos de la Inglaterra de esa época: un vocabulario de gastronomía muy extenso, bebidas desconocidas para nosotros, como el agua de regaliz, un complicado sistema monetario o la incuestionable hora del té.

Sin embargo, como sabemos y a pesar de todas esas extrañezas, esta serie tuvo mucho éxito entre los jóvenes españoles, de hecho, algunos de los libros se han reeditado más veces en España que en Inglaterra, y la mayoría de los títulos han seguido imprimiéndose, aunque en los últimos años de forma esporádica.

A lo largo del proceso de lectura de las obras estudiadas hemos comprobado una cierta similitud con otras, como *El pequeño Nicolás*, de los sesenta, con sus historias de la vida cotidiana relatadas con humor y vistas desde la lógica infantil que recuerda también a Guillermo, e incluso *Harry Potter*, de los noventa, que ha sido igualmente un éxito de ventas y tiene más cosas en común con los demás de lo que pudiera parecer.

Consideramos la importancia de incluir, en el ámbito educativo, obras de literatura juvenil como las que hemos analizado en esta investigación, con un planteamiento didáctico interdisciplinar que, además de transmitir conocimientos sobre los autores y sus textos, facilite el desarrollo de estrategias y actitudes de un lector competente. Es crucial que el alumnado entienda lo que está leyendo, trabajando las estrategias de comprensión desde sus primeros años, para que sepa utilizar la lectura como fuente de información, medio de aprendizaje y fuente de placer: “Decifrar unas letras sin comprender es un síntoma de hábitos perniciosos, en los que se ha separado lo mecánico de lo comprensivo y, por tanto, no podemos hablar de lectura” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002: 19).

La lectura literaria desde una metodología comparatista supone captar las similitudes y contrastes entre las obras, fomenta la capacidad de observación del estudiante y estimula su actividad interpretativa, produciéndose así un aprendizaje constructivo que se apoya en conocimientos previos. Este tratamiento comparativo entre textos escritos en distintas lenguas añade además un incalculable valor integrador literario/cultural que va más allá de los aspectos de uso estrictamente lingüístico.

Para que la lectura se convierta en un elemento clave del aprendizaje permanente resulta necesario que el lector disfrute con ella, por tanto, en cualquier acción que se realice relacionada con esta destreza es fundamental la motivación. En

este sentido, López Valero y Encabo Fernández (2016) consideran que el profesorado debe comprender la importancia de la lectura y de su papel como mediador entre el texto y el alumnado. Se trata, pues, de promover la formación de los profesionales de la educación y su implicación en el desarrollo formativo de lectores competentes, con el fin de que el estudiantado sea capaz de disfrutar la lectura y la considere como un hecho único y placentero.


REFERENCIAS

- Bordons, Glòria y Ana Díaz-Plaja (2006), "Una secuencia didáctica a partir de un tema: la fascinación por el cuerpo de la persona amada", en Glòria Bordons y Ana Díaz-Plaja (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Barcelona, Graó, pp. 107-116.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C., (2010a), *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Barcelona, Octaedro.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2010b), "Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios", en Gemma Lluch (coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona, Anthropos, pp. 85-104.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2016), "La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria", en Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell Maestre et al. (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 32-41.
- Cerrillo, Pedro C., Elisa Larrañaga y Santiago Yubero (2002), *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chacón Corzo, María Auxiliadora, Carmen Teresa Chacón y Yesser Antonio Alcedo S. (2012), "Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, pp. 877-902, disponible en <https://bit.ly/2UJlhSW>
- Colomer, Teresa (2005), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid, Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Dueñas Lorente, José Domingo y Rosa Tabernero Sala (2004), "La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras", en Marta Sanjuán Álvarez (coord.), *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 221-294.
- Fernández López, Marisa (2000), "Comportamientos censores en literatura infantil y juvenil: Traducciones del inglés en la España franquista", en Rosa Rabadán (ed.), *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985. Estudio preliminar*, León, Universidad de León, pp. 227-253.
- García Padrino, Jaime (1998), "Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil?", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 31, pp. 101-110, disponible en <https://bit.ly/2Yt7GwM>
- Guitert, Montse, Teresa Romeu y Maria Pérez-Mateo (2007), "Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-12.
- Jurado Valencia, Fabio (2004), "Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar", *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, núm. 6, pp. 269-296.
- León, Benito, Elena Felipe, Damián Iglesias et al., (2011), "El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 715-729.
- López Valero, Amando y Eduardo Encabo Fernández (2016), *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, Madrid, Síntesis.
- Mendoza Fillola, Antonio (1998), *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro.
- Mendoza Fillola, Antonio (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, disponible en <https://bit.ly/2I5wEL4>
- Mendoza Fillola, Antonio (2012), "El canon formativo y la educación lecto-literaria", en Antonio Mendoza Fillola y Ezequiel Briz Villanueva (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*, Madrid, Prentice Hall, pp. 349-378.
- Pascua Febles, Isabel (2011), *La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista: Guillermo Brown*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Reyes, Alfonso (2014), *El deslinde. Prolegómenos a la teoría literaria*, Madrid, Verbum.
- Ríos Carratalá, Juan Antonio (2004), "El nuevo costumbrismo de siempre", *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, núm. 13, pp. 301-317, disponible en <https://bit.ly/2UJzeq3>
- Rivera Jurado, Paula y Manuel Francisco Romero Oliva (2017), "Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*: una propuesta comparatista desde la intertextualidad", *Álabe*, núm. 15, pp. 1-25, disponible en <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2017.15.5>
- Romero Oliva, Manuel Francisco, Ester Trigo Ibáñez y Pablo Moreno Verdulla (2018), "De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino", *Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 17, núm. 3, pp. 68-85, disponible en: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776

- Servén Díez, Carmen (2012), “Los barrios de Elvira Lindo”, *Anales de Literatura Española*, núm. 24, pp. 351-367, disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/25636>
- Zavala Arnal, Carmen M. y Jorge Ramón Salinas (2017), “La interdisciplinariedad en el aula de Educación Secundaria: una investigación a través de la opinión del profesorado de las áreas de Música, Lengua Castellana y Literatura, y Ciencias Sociales”, *European Scientific Journal*, vol.13, núm.19, pp. 281-291.


JUANA RUIZ ARRIAZA. Doctora por la Universidad de Cádiz (UCA), España. Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UCA. Miembro del Grupo para el estudio de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: *Educación para la muerte a través de la didáctica de la literatura* (2017, en coautoría con Elena Campillo Ruiz); “Aplicamos las TIC en el aula de Lengua y Literatura y pongamos un mundo *maker* al alcance de nuestros alumnos” (2017, en coautoría con Esther Maseda Truchado); “Las TIC como forma de desarrollo e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la Lengua y de la Literatura” (en coautoría con Esther Maseda Truchado).

Correo-e: juanaruiza@gmail.com

 : <https://orcid.org/0000-0002-7188-841X>

ELENA CAMPILLO RUIZ. Licenciada en Psicopedagogía por la UCA, Máster en Intervención Psicológica en Contextos de Riesgo y Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Profesora en el Instituto de Enseñanza Secundaria “Las Salinas”, de San Fernando, Cádiz. Entre sus publicaciones recientes están: “Una nueva visión de la población mayor: envejecimiento activo” (2018, en coautoría con E. Benítez y Caballero); “Adaptación escolar de un colectivo psicosocialmente en riesgo: adolescentes en acogimiento residencial” (2016, en coautoría con Y. Sánchez-Sandoval, L. Verdugo, S. Melero y M. Creo).

Correo-e: elenacampillo@gmail.com

 : <https://orcid.org/0000-0002-6149-3027>